

Pesquisa e Pós-Graduação em Educação: o sentido político e pedagógico da formação

2

*Research and Post-Graduation in Education:
the political and pedagogical meaning of the training*

Maria Isabel da Cunha*

Resumo: A reflexão sobre o papel formativo da pesquisa no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação é o objeto deste texto. Usando como referência o pensamento filosófico de autores, como Pinto (1979) e Freire (1982), valoriza o diálogo como referente da interlocução que redunde em produção de conhecimento e se vincula diretamente à noção de comunidade, construindo, portanto, comunidades discursivas. O caminho escolhido para articular esta reflexão elegeu as vivências no cotidiano de Programas de Pós-Graduação como eixo da análise. A experiência vem apontando rumos e tendências presentes na cultura de formação. A organização dos PPGs em linhas de pesquisa favorece a produção coletiva e pode produzir significativos processos de formação acadêmica.

Palavras-chave: Pesquisa. Pós-Graduação em Educação. Comunidades discursivas. Formação em pesquisa. Prática investigativa.

Abstract: The reflection on the role of the formative research within the Programs of Post-Graduation in Education is the subject of this text. Using as reference the philosophical thinking of authors like Pinto (1979) and Freire (1982) emphasizes the dialogue as a referent for the good communication that results in the production of knowledge and is directly linked to the notion of community, building, in this way, discursive communities. The path chosen to articulate this reflection elected the everyday experiences of Post-graduation Programs as the axis of analysis. The experience has been pointing at directions and trends present in the culture training. The organization of the PGP's lines of research fosters the collective production and can produce significant academic training processes.

Keywords: Research. Post-Graduation in Education. Discursive communities. Training in research. Investigative practice.

* Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pesquisadora 1C do CNPq. E-mail: cunhami@uol.com.br

A pesquisa, para além da sua função social de produtora do conhecimento com vistas às demandas da sociedade, tem um significativo papel formador, especialmente quando se compreende a formação numa dimensão reflexiva e permanente. Seu sentido pedagógico situa-se na capacidade de estimular o pensamento dos sujeitos, de mantê-los em constante estado de aprender a aprender e estimular o saber pensar, para poder intervir no mundo de forma responsável. Mais do que métodos, a pesquisa requer e proporciona atitudes que, auxiliando a autonomia intelectual dos sujeitos, é capaz de promover sua cidadania.

Outra dimensão importante da pesquisa é a de formação decorre do estímulo ao pensamento crítico e à sua dimensão social. Como afirma Pinto (1979), “a pesquisa crítica educa o pesquisador para possuir a noção do seu trabalho como parte do trabalho social e, portanto, sujeito às mesmas vicissitudes, às mesmas condições que afetam os demais trabalhadores”. Para o autor, o cientista crítico o é, especialmente, em relação a si próprio e ao seu trabalho, construindo a perplexidade típica daqueles que estão em constante questionamento e no exercício de uma necessária humildade epistemológica. Exercitar uma atitude científica requer a aceitação da provisoriade do conhecimento e o reconhecimento de que todos os homens trazem em si condições e capacidades de transformação do mundo. O conhecimento, sendo sempre uma produção social, insere-se numa dimensão política e requer uma condição de diálogo. O que alguém constrói tem sentido na interlocução com os outros. Assim sendo, o conhecimento é sempre uma construção coletiva e, segundo Freire (1982), “é diálogo, na medida em que não há transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

A pesquisa como diálogo se contrapõe ao modelo tecnicista de educação, que, em muitas circunstâncias, propiciou a transposição do modelo estratégico das economias globais para o campo educativo, definindo seus fins e objetivos em termos de resultados pragmáticos e produtivos. A pesquisa, como diálogo, não tem como meta a procura de respostas novas e inquestionáveis sobre velhos problemas, nem se coloca como expectadora de que a prática resolva por si os desafios cotidianos, desqualificando a teoria. Intenta, acima de tudo, a construção de uma atitude comunicacional, quebrando a lógica do senso comum, ainda que valorize suas premissas como ponto de partida para novas possibilidades. As reflexões de Correia contribuem com essa compreensão, quando ressalta que

embora não abandone as preocupações relacionadas com a qualidade dos seus produtos, a investigação que se quer qualificante deve estar particularmente atenta aos seus procedimentos indutores de relações dialógicas, capazes de sustentarem o desenvolvimento de coletivos locais de interpretação. (1998, p. 141).

No mesmo sentido, Romero (1997) alerta para o fato de que o discurso se vincula diretamente à noção de comunidade, construindo, portanto, comunidades discursivas. Para o autor,

os discursos se configuram como possibilidade e limitação, como inclusão e como exclusão. Em seu seio se modifica o sentido dos termos e dos significados; ao organizar-se e combinar-se de um modo peculiar se limitam às possibilidades de pensamento e descartam alternativas.

Dessa forma, por essência, é uma ação que se constrói coletivamente, ao mesmo tempo que interfere na construção feita pelos demais sujeitos.

A pesquisa, como instrumento de formação, portanto, não existe descolada de um contexto político, estando comprometida com os fins e valores sociais. Nem a pesquisa nem a formação são constructos arbitrários, pois suas propostas decorrem de uma concepção de educação e do trabalho que operacionalizam. Perguntas, como: Formação para quê? Com que sentido?, são balizadoras da compreensão dos processos formativos. Sem um esforço para respondê-las, corre-se o risco de tratar as questões da pesquisa e da formação de forma naturalizada, como se não se estivesse atuando num campo minado de ideologias e compromissos.

Estevão entende que

a formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. *Lembra que* a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania. (2001, p. 185, grifo nosso).

Se a concepção de formação não é neutra, torna-se imprescindível analisá-la numa perspectiva que se distancie da concepção meramente técnica, afastando qualquer possibilidade de neutralidade. Gauthier (1999) registra, com propriedade, que “cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo... Por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”.

Nessa perspectiva, é importante uma reflexão sistematizada sobre a formação, pois, em muitas situações, a pesquisa, mesmo considerando sua dimensão questionadora natural, pode não contribuir para processos educativos emancipatórios. O conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado. O paradigma da ciência moderna, fortemente inspirador das Ciências Exatas e Naturais, marcou a trajetória das Ciências Sociais, no seu intento de legitimidade. Nessa perspectiva, muitas vezes, os processos investigativos, ao invés de fazerem germinar o conhecimento crítico, engessaram o pensamento emancipador, e a cientificidade da educação se torna intensamente gestonária, normativa e prescritiva. E o critério, para definir o que se constitui como conhecimento válido em educação, ficou reduzido à camisa-de-força dos métodos ligados ao objetivismo científico.

Na perspectiva de uma educação emancipatória, essa trajetória não só não contribuiu para uma formação crítica como, muitas vezes, desqualificou os esforços que se faziam nessa direção. Portanto, quando se toma o pressuposto de que a pesquisa pode ser um elemento-chave para a formação emancipadora, está-se adotando a ideia de coerência entre os processos investigativos e uma proposição valorativa de educação.

A pesquisa como qualificadora do ensino: compromisso e desafios

Certamente, a convicção acima mencionada dá elementos para a defesa da importância da pesquisa na formação de nossos estudantes e professores. Em nível da Graduação, ela deve ser um princípio educativo que perpassa tanto a lógica da organização curricular como as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Estaria aí incluída a ideia de ensino com pesquisa, proposta por Paoli (1985), em que se procura fazer mais perguntas do que fornecer respostas e se exige que a pesquisa deixe de ser para poucos e passe a ser uma prática acessível e cotidiana. Trata-se da criação do conhecimento comumente partilhado, com o intuito de que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida. (UFPel, 1989). A meta da

indissociabilidade do ensino com a pesquisa inclui os cursos de Graduação e pode ser concretizada na medida em que se alteram a concepção de conhecimento e as formas tradicionais da organização escolar e universitária. Está vinculada a uma concepção de educação que preza a autonomia intelectual e entende o conhecimento como sempre provisório e temporal.

A Pós-Graduação, nessa mesma direção, constitui-se como um *locus* privilegiado de formação com e para a pesquisa. Nesse nível, o aprendiz desenvolve, com autonomia, um processo no qual precisa delimitar um foco de pesquisa e percorrer as distintas etapas investigativas. Talvez se constitua na experiência de autoria mais significativa da formação, no sentido de que exige tomadas de decisão autônomas e um processo de razoável independência na sua implementação. Demo reforça essa visão, dizendo que

a capacidade de avaliar processos complexos, ter visão globalizada, estabelecer relações matricializadas, acompanhar inovações, visualizar a participação no todo, depende do espírito crítico que a formação geral para a pesquisa proporciona. (1996, p. 29).

Afirma o autor que esses movimentos levam de novo à teorização, favorecendo que os sujeitos estejam em constante movimento de atualização.

Portanto, a pesquisa, como integrante do processo de formação, tem uma sustentação argumentativa singular quando se tem uma concepção educativa que caminhe na direção emancipatória, numa perspectiva de inovação como ruptura paradigmática.

A área da Educação tem sido particularmente beneficiada com a intensificação das atividades de pesquisa que se desenvolvem, especialmente, nos Programas de Pós-Graduação do nosso País. A intensa dependência externa, no plano das ideias e das experiências educativas, vividas por nós até os anos 80 (séc. XX), vem dando lugar a uma produção interessante, que tem contribuído para a compreensão dos problemas educacionais imersos na nossa cultura. Essa evolução tem nos feito olhar a experiência estrangeira com respeito, mas, também, com o estatuto da parceria, pois sempre há o que aprender e o que ensinar.

Longe queremos estar de uma perspectiva pragmática ligando linearmente o resultado das pesquisas aos problemas educativos do Brasil, como se suas causas se restringissem a essa dimensão. É certo que a

investigação tem compromisso com a prática educativa concreta; mas, mais do que isso, tem responsabilidade na construção de sujeitos críticos e autônomos que possam procurar soluções permanentemente para os desafios da prática. Dessa forma, os sujeitos poderão agir investigativamente em muitas situações, mobilizando saberes diante das culturas e possibilidades sociais. Quando essa perspectiva se constitui na base da reflexão e da ação pedagógica, torna-se possível alcançar processos inovadores no sentido pleno do termo.

Pensar a pesquisa e a formação na linha da inovação emancipatória é uma tarefa desafiadora e eminentemente pedagógica, que está presente na essência do nosso cotidiano, nos Programas de Pós-Graduação. Esse vem se aperfeiçoando ao longo do tempo, encontrando saídas para alguns impasses enfrentados historicamente e se deparando, constantemente, com novos desafios. Esses parecem ser de distintas naturezas e uma aventura intelectual interessante é poder mapeá-los para melhor compreendê-los. O intento de realizar essa tarefa, certamente, não traz a perspectiva de esgotá-los, mas de refletir sobre alguns deles.

A pesquisa em educação como formação: tendências, impasses e possibilidades

O caminho escolhido para articular esta reflexão elegeu as vivências no cotidiano de Programas de Pós-Graduação como eixo de análise. A experiência vem apontando rumos e tendências presentes na cultura de formação. É possível captá-las pelos estudos já realizados que mapearam a produção na área da Educação e, ainda, pela experiência construída pela participação em bancas em alguns programas no País. Também a análise de artigos científicos decorrentes de investigações é um valioso instrumento de observação da produção.

Talvez a *primeira tendência* a registrar seja que a área da educação, nas últimas duas décadas, tem sido pródiga em *estudos qualitativos*, que se constituem com múltiplas filiações. Certamente, esse foi um movimento que se contrapôs ao paradigma da ciência moderna que, presente na área das Ciências Exatas e Biológicas, influenciou o campo das Ciências Humanas no Brasil, até o início dos anos 80 (séc. XX). Os estudos tomaram uma direção mais micro e se centraram em metodologias de inspiração fenomenológicas, hermenêuticas e etnográficas, principalmente.

Aos poucos as propostas curriculares foram incorporando essa tendência, desativando, nos programas, as disciplinas que tratavam dos métodos quantitativos de investigação e reorientando os laboratórios de pesquisa para a dimensão qualitativa. Os fundamentos da antropologia, sociologia, filosofia e linguística inspiraram procedimentos e fundamentaram as opções de docentes e estudantes, com uma notável predominância.

Sendo a educação um conhecimento que se filia às Ciências Sociais, parece ser plenamente justificável a predominância do enfoque qualitativo na investigação que sustenta o campo. O trabalho educativo é essencialmente temporal e está imerso num referencial valorativo que envolve os contextos social e cultural dos sujeitos. Mais do que entender as evidências, é preciso compreender as causas dos fenômenos e como eles são socialmente produzidos. A intensificação do uso de métodos qualitativos na pesquisa educacional tem favorecido uma produção que procura o sentido das ações humanas referentes ao ato pedagógico. Apela, no dizer de Correia,

para uma ruptura pedagógica, para uma relativização da pertinência dos saberes sábios, para uma reconceptualização do trabalho de formação, em suma, apela para a construção de uma nova linguagem de formação. (1998, p. 142).

A importância dos métodos qualitativos de pesquisa no cenário dos Programas de Pós-Graduação, tem, entretanto, trazido como efeito colateral a diminuição de estudos quantitativos, necessários às análises mais amplas, empobrecendo algumas linhas investigativas, especialmente aquelas relacionadas com o planejamento e as políticas educacionais. São bem mais raras as investigações dessa natureza desenvolvidas pelos nossos estudantes e professores, o que corresponde à pouca inserção dos estudos quantitativos nos currículos dos cursos de Mestrado e Doutorado. Não se trata de recuperar a tendência majoritária dos modelos quantitativos de pesquisa, mas de assumi-los como contribuições imprescindíveis em algumas áreas da pesquisa educativa que, *pari passu* com a contribuição dos métodos qualitativos, possa reforçar o campo epistemológico da educação.

Certamente essa perspectiva tem a ver com outra tendência que se refere à natural condição dos sujeitos de pesquisarem questões relacionadas às suas práticas e aos seus contextos de trabalho. Como a maioria dos nossos mestrandos e doutorandos são professores, gestores escolares e acadêmicos ou profissionais ligados a movimentos sociais, é desse universo

que retiram suas indagações, tomando suas práticas como fontes principais da pesquisa. Como afirma Pacheco

a metodologia de investigação centrada na prática responde a uma deliberação – um questionamento com o propósito de problematizar a ação correta – que exige a formulação de um problema, uma avaliação de propósitos e uma solução negociada e partilhada. (1996, p. 47).

Em geral, nesses casos, a teoria surge mais tardiamente, quando os fatos e a análise dos dados começam a requerer construtos que deem base aos achados do investigador. Longe de entender esse processo como negativo, entende-se que o referencial teórico caminha *pari passu* com a empiria e pode ser modificado a qualquer momento.

A prática inspira e orienta a definição dos objetos de pesquisa, e ela é vista como única e contextualizada. Sua compreensão exige um processo intenso de imersão e convivência, cuja procura de significados pode ter mais sentido do que as evidências objetivas dos mesmos, levando à opção preferencial por métodos qualitativos. Na pesquisa em Educação, as circunstâncias locais não só influenciam o trabalho científico como incidem sobre ele, tornando-se parte integrante da própria investigação, pois determinam a formulação do problema, as estratégias de investigação, a eleição de metodologias, etc. Essa condição confere um caráter contextual às atividades científicas da área que procuram, ainda, reforçar seu caráter social, construindo conhecimentos que sejam socialmente aceitos.

Essa tendência, em tese, obrigaria os pesquisadores e os programas a aprofundarem teoricamente a dimensão qualitativa da pesquisa, garantindo o necessário rigor epistemológico aos estudos. Precisamos ressignificar a experiência analisando com profundidade que sentido tem compreendê-la na dimensão da pesquisa. Como qualquer ação social, a experiência científica, nessa perspectiva, não pode ser concebida como uma execução, que exija passos predeterminados e regras universais. Entretanto, deve estar comprometida com o rigor e a cientificidade do processo.

Os Programas de Pós-Graduação e o campo epistemológico da Educação

Ao analisar os impasses que estamos vivendo no campo da formação e da pesquisa, registramos a necessidade de uma reflexão sistematizada nos Programas de Pós-Graduação quanto ao campo epistemológico da Educação, uma vez que essa é uma questão definidora de concepções e perspectivas. Dela decorrem muitos desdobramentos, tanto no espaço teórico como na prática da produção do conhecimento pedagógico.

Há correntes que, entendendo a Educação como uma prática social, discutem a consistência de um *corpus* teórico que lhe atribua a condição de ciência. Outros, no entanto, defendem que a condição interdisciplinar não retira da Pedagogia sua condição de campo próprio de saberes. As controvérsias, muitas vezes, no afã de construir argumentos para uma ou outra posição, perdem de vista a relatividade da própria questão.

Correia afirma que

uma das originalidades mais marcantes das Ciências da Educação reside na impossibilidade de se lhes transmitir um estatuto epistemológico estável da “adaptação” dos sistemas de legitimação que definiram a cientificidade das ciências da natureza. (1998, p. 19).

Isso significa dizer que a controvérsia sobre a natureza científica da Educação pode ser tributária do conceito de ciência, alicerçada mais na racionalidade técnica, do que propriamente no seu estatuto epistemológico.

Larrosa alerta que é preciso olhar essas considerações como “um processo de fabricação,” pois, para o autor, é preciso ver a educação

como o resultado de um conjunto de operações socialmente orientadas que se encaminham para a produção de conhecimentos científicos, a incluir esse conhecimento em um marco construído como interdisciplinar e relacioná-lo com as práticas educativas cuja transformação se pretende. (1990, p. 137).

Tomando essa direção, o autor reafirma a importância de tomarmos os efeitos dessas construções que ele identifica como *efeito científico*, *efeito interdisciplinar* e *efeito prático*.

No primeiro, concede-se um *caráter científico* à pedagogia, como resultado do esforço dos pesquisadores em educação em produzir

conhecimento válido, de acordo com certas regras teóricas, metodológicas e argumentativas, que certificam suas produções, inclusive pelo seu caráter social. Nesse sentido, os Programas de Pós-Graduação se constituem em territórios privilegiados de produção, pois albergam mecanismos e rituais pelos quais passam as produções que almejam uma legitimidade científica. A tradição da análise por pares atribui o caráter científico a uma prática ligada a uma comunidade discursiva, que legitima essa mesma prática. A pedagogia, como outros campos do conhecimento, tem tido um estatuto que procura lhe conferir a condição de legitimidade.

O *efeito interdisciplinar* é dual, pois incorpora tanto as operações encaminhadas para autonomizar a pedagogia de outros campos científicos, como aquelas destinadas a relacioná-la com outros saberes. E ambos os movimentos são importantes. Para Larrosa (1990), do ponto de vista disciplinar, vale a pena ver quais são as operações que dão a um texto o estatuto de pedagógico. Certamente essa questão passará por perguntas sobre sua natureza, enfoques, teorias, vocabulário, etc. Nas suas relações, pode ser importante compreender o que se privilegia, e como se integram os produtos cognitivos (conceitos, teorias, métodos) provenientes de outras áreas.

Cada vez mais, nossos Programas de Pós-Graduação em Educação se afastam dos campos disciplinares para caracterizar suas linhas de pesquisa e elegem campos temáticos como articuladores da produção intelectual de seus membros. Campos temáticos são, necessariamente, interdisciplinares, pois requerem e valorizam a contribuição de distintos enfoques e olhares na constituição do conhecimento que produzem. A natureza do efeito interdisciplinar não pode, entretanto, descaracterizar a educação como núcleo que precisa ser mantido como matriz e objeto. Parece não ser recomendado temer o efeito interdisciplinar, mas acolhê-lo, tornando-o imprescindível. Cumpre atuar num sentido não dicotômico, preservando, porém, o sentido pedagógico da ação que caracteriza o campo epistemológico da educação, sustentando a possibilidade de se constituir em um campo específico do conhecimento.

Além desses, o *efeito prático* se dimensiona ao questionar sobre a relevância do conhecimento produzido e sobre sua capacidade de inspirar a transformação e a melhoria das instituições sociais e das pessoas. Não se está advogando, aqui, um caráter de pragmática utilidade para a pesquisa, uma vez que a condição científica que se quer conceder a qualquer campo passa pela análise da incorporação do conhecimento sistematizado na prática

social que o campo objetiva. Vale, porém, ressaltar que o conhecimento pedagógico é sempre historicamente situado, inclusive na investigação. Afirmamos como Correia,

que a contextualização da ação pedagógica é imprescindível ao exercício da originalidade. Não porque o contexto seja só constrangimento e variável independente, mas porque ele é também produção e variável dependente. A ação contextualizada inscreve-se irremediavelmente num contexto provisório. Ela é sempre uma ação provisória que se inscreve num espaço de heterogeneidade onde se exprimem e dissimulam interesses e pontos de vista especializados. (1998, p. 128).

O *efeito prático* precisa incorporar o compromisso da pesquisa com o diálogo das comunidades interpretativas e a provisoriedade que a contextualização da ação imprime ao conhecimento produzido. Nos nossos Programas de Pós-Graduação, esse deve ser o palco sob o qual nos movemos como estudantes e alunos, numa processualidade que articule compromisso e provisoriedade, conhecimento e incerteza. Trata-se de uma vivência processual que exige de todos nós uma condição de protagonismo permanente. Talvez resida aí uma importante articulação da pesquisa com a Educação Básica, por exemplo.

Parece importante estimular as comunidades discursivas, das quais fazemos parte como professores e estudantes, para que analisem o reflexo dos discursos que produzem. Romero afirma que

as comunidades são sustentadas pela contribuição ativa de seus membros. Estas adotam não só uma forma falada específica que permite comunicar-se com seus membros e excluir estranhos, como também se traduzem em atividades que materializam a aceitação de alguns e a rejeição de outros; a manutenção de fronteiras e a distinção entre pessoas que pertençam a ela e os que estão à margem, assim como a relação com outras comunidades. (1997).

Pensar sobre o efeito prático do conhecimento produzido na academia é exercer uma constante e madura vigilância sobre o próprio discurso e colocar-se em permanente autorreflexão.

Linhas de pesquisa contribuem para a ampliação e consolidação do conhecimento?

Um outro impasse que vem sendo enfrentado refere-se ao esforço no enquadramento das pesquisas de docentes e estudantes às linhas de pesquisa propostas pelos programas.

O intuito de redefinição dos programas, em termos de eixos investigativos, denominados linhas de pesquisa, é relativamente novo na realidade da Pós-Graduação no Brasil. Parte do pressuposto de que os programas alicerçam-se sobre as investigações do corpo de pesquisadores que compõem seus quadros e que esses, articulados, deveriam produzir estudos que fossem construindo, paulatinamente, uma base de sustentação científica aos processos de formação dos novos investigadores, contribuindo com a qualidade da educação nos diferentes níveis.

Sem desconhecer a legitimidade da lógica que suporta a política que institucionalizou as linhas de pesquisa como eixos dos programas, é preciso analisá-la na sua constituição histórica e na sua condição política. As dificuldades que temos enfrentado para implantação plena dessa perspectiva são de múltiplas naturezas. A primeira, tem raiz histórica, já que, como anteriormente assinalado neste estudo, nossa tradição de organização acadêmica é disciplinar e essa foi (e continua sendo, em muitas circunstâncias) a inspiração da organização universitária. Os currículos também são disciplinares, e a departamentalização, as faculdades e os centros reforçam o caráter dessa tradição na academia.

Por outro lado, é fundamental o registro de que a pesquisa, por ter a realidade como fonte, é especialmente temática, recorrendo a múltiplos saberes e conhecimentos para a compreensão dessa mesma realidade. Também vale ressaltar que, quando a investigação deixa de ser dispersa e se constitui em linhas relativamente permanentes, contribui, com mais amplitude, para respostas aos desafios da prática e à continuidade do questionamento teórico.

Não há configuração definitiva para a constituição das linhas. Além da tradição disciplinar ainda presente em alguns programas, registram-se iniciativas que optam pelo critério da *inspiração teórica* para sua constituição. Assim sendo, o que aglutina pesquisadores é um mesmo referencial constituído por um ou por mais autores.

Outra vertente também presente na prática dos nossos Programas de Pós-Graduação são os enfoques temáticos que elegem o objeto de estudo como ponto principal de convergência dos estudiosos. Talvez essa seja a

tendência preponderante atualmente, pois a escolha dessa forma articuladora da produção do conhecimento facilita a multiplicidade de interesses teóricos, sem perda da unidade temática.

Ao aceitarmos a lógica propositora das linhas de pesquisa, como integradora da produção acadêmica que se realiza nos cursos de Pós-Graduação em Educação, optamos, certamente, por formas mais coletivas de ensinar e aprender. Reforçamos que a pesquisa exige uma dimensão partilhada e que o conhecimento, sendo cumulativo e processual, é tarefa para tempos e territórios diversificados. Ao incluí-los, estamos construindo uma nova cultura acadêmica que, por natureza, exige uma dimensão mais colaborativa. O desafio, entretanto, é compatibilizar essa dimensão com os olhares particulares, de forma que eles não se percam nem fiquem subsumidos a uma estrutura que, sendo científica, é também de poder. Gauthier (1999) lembra, acertadamente, que “cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo... por isso nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo observá-lo e conhecê-lo”.

Organizar a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação por linhas de pesquisa pode ser uma medida positiva, entendida como processo articulado de investigação. Não pode, entretanto, desqualificar a diferença nem aprisionar novas possibilidades temáticas, sob pena de anular os processos que tenham a dinâmica do real como inspiração.

Sintetizando nossas ideias numa pergunta de fundo: Para que pesquisar?

O desafio que inspira fundamentalmente este artigo tratou de entender os processos de pesquisa como propulsores da formação, quer no sentido político, quer no sentido pedagógico da proposição.

Como reiteramos a crença de que a pesquisa não vai dar respostas objetivas e definitivas para os problemas da prática, negamos a sua condição pragmática e utilitária. É certo que a pesquisa tem compromisso com as condições sociais e políticas dos contextos concretos, mas também é certo que ela não carrega em si um dispositivo de poder que lhe outorgue a condição redentora da prática educativa.

A reflexão acerca de “Para que pesquisar?” nos remete, portanto, à crença na pesquisa como processo de formação, que é capaz de desenvolver nos sujeitos capacidades cognitivas e de compreensão do mundo. Cremos

que construir atitudes científicas é mais importante do que chegar a resultados validados pelos métodos científicos, pois é essa condição que vai proporcionar aos sujeitos uma atitude de perplexidade constante diante da realidade, num estado de permanente aprendizagem. Além disso, a pesquisa devolve aos sujeitos sua condição de protagonistas no processo de construção e modificação da realidade, atingindo as subjetividades num sentido positivo de autoestima pessoal e profissional.

Os Programas de Pós-Graduação em Educação, portanto, devem assumir a dimensão formativa via pesquisa, quer com seus estudantes, quer com a comunidade educativa mais ampla, incluindo, com preferência, os parceiros das redes de Educação Básica. Nossos alunos são, em sua maioria, educadores e, nessa perspectiva, tendem a ampliar os processos de formação que vivenciam. Além disso, a tentativa de ruptura com o paradigma tradicional que impunha a relação sujeito-objeto estimula-nos a ver os demais educadores com que trabalhamos nas mais diferentes esferas educativas, também como produtores de conhecimento, cuja formação precisa incluir a dimensão investigativa. É preciso reinventar a formação, sem dicotomizar os territórios, ainda que se reconheçam suas especificidades.

Para além dos relatórios de pesquisa que produzimos como docentes e das dissertações e teses tecidas por nossos alunos, tomar a pesquisa como formação desafia os nossos programas a uma atitude epistemológica que anseia por aproximar a prática da produção do discurso. Seria entender a pesquisa como um dispositivo cultural que, tornando os educadores mais cientes de suas próprias capacidades, contribuísse para uma condição educativa com mais qualidade. A qualidade aqui é entendida na dimensão de Rios (2001), que afirma ser a condição do que a gente faz bem e, ao mesmo tempo, faz bem à gente.

Estaremos prontos para enfrentar esses desafios? Poderão essas reflexões contribuir com esse intento? Essa é a nossa perspectiva e esse é nosso estímulo.

Referências

- CORREIA, José Alberto. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto, 1998.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- ESTEVÃO, Carlos. *Justiça e educação: a justiça plural e a igualdade na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar: entre Deleuze e Guattari e o candomblé: pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 77, dez. 1999.
- LARROSA, Jorge. *El trabajo epistemológico em pedagogia*. Barcelona: PPU, 1990.
- PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto, 1996.
- PAOLI, Niuvenius. *Para pensar a universidade e a pós-graduação*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1985.
- PINTO, Álvaro V. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- ROMERO, M. Rodriguez. Las comunidades discursivas y el cambio educativo. *Heuresis*, v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-3>>. Acesso em: 4 nov. 2002.
- RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Universidade Federal de Pelotas. *Do sonho à realidade: o Projeto Pedagógico da UFPel na construção de uma nova universidade*. Pelotas: Ed. da UFPel, 1989.

Recebido em 20 de outubro de 2012 e aprovado em 20 de fevereiro de 2013.